

Тамара Литньова

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Етапи розвитку змісту загальної середньої освіти

Проблема змісту загальної середньої освіти завжди була й надалі залишається однією з найактуальніших проблем педагогічної науки і практики. Її актуальність зумовлена тим, що загальноосвітня школа виконує функцію введення учнів у світ науки, техніки, літератури та мистецтва, які найповніше репрезентують здобутий людством соціально-культурний досвід. Оскільки ці галузі знань інтенсивно розвиваються, то й зміст шкільної освіти постійно змінюється. Крім того, значні корективи у зміст освіти вносять соціально-економічні відносини, розвиток освіти та педагогічної теорії, мета і завдання виховання, які ставить суспільство перед школою.

Попри досить активне дослідження науковцями і дидактами питання змісту освіти, критеріїв його добору, структурування, конкретного наповнення (О.М. Арсеньєв, Ю.К. Бабанський, С.П. Бондар, С.У. Гончаренко, І.Д. Зверев, О.К. Корсакова, В.В. Краєвський, В.С. Лєдньов, І.Я. Лернер, Ю.І. Мальований, М.М. Скаткін, О.Я. Савченко, О.В. Сухомлинська) менше уваги приділяється систематизації історії розвитку змісту загальної середньої освіти, починаючи з радянського періоду і до наших днів.

З огляду на це мета статті – виділити етапи розвитку змісту загальної середньої освіти та розкрити сутність змісту освіти як системоутворюючого педагогічного явища на цих етапах.

Розпочнемо з визначення терміна "зміст освіти". Часто під змістом освіти розуміють систему знань про навколишній світ, сучасне виробництво, культуру та мистецтво, узагальнені інтелектуальні й практичні уміння, навички, творче розв'язання практичних і теоретичних проблем, систему етичних норм, якими мають оволодіти учні [1: 93]. У сучасному підручнику з педагогіки (М.М. Фіцула) зазначається, що зміст освіти – це система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і

фізичних здібностей учнів, формування їх світогляду, моралі та поведінки, підготовку до суспільного життя, до праці [2: 93].

Відомий фахівець з проблеми змісту освіти І.Я. Лернер пояснює його як педагогічно адаптовану систему знань, умінь та навичок, досвіду творчої діяльності й емоційно-ціннісного ставлення до світу, засвоєння якої забезпечує розвиток особистості. Уточнюючи визначення І.Я. Лернера, О.В. Сухомлинська підкреслює, що зміст освіти спрямований на формування в дитини світогляду, системи цінностей та ідеалів і базується на соціальному досвіді людства, закріпленому в матеріальній і духовній культурі. Причому цей досвід з плином часу постійно поповнюється й видозмінюється [3: 39]. Ця точка зору є для нас найбільш прийнятною.

Таким чином, можна зробити висновок, що зміст освіти – педагогічно адаптований соціальний досвід людства, який є тотожним за структурою матеріальній і духовній культурі.

Спробуємо осмислити попередні етапи розвитку змісту загальної середньої освіти. На початку 30-х років комплексні програми, дальтон-план і метод проектів, що панували у 20-х роках, почали піддаватися різкій критиці. Партійні постанови 1931 – 1937 рр. кардинально змінили освітню парадигму, повернувшись до класно-урочної системи з постійним складом класу і чітким розкладом занять, предметного навчання (замість комплексного навчання). У той час як у 20-х роках роль учителя зводилася до тлумачення "комплексу", на початку 30-х років до вчителя почали ставитися як до ретранслятора змісту освіти, передавача ідей. Тобто, як зазначає О.В. Сухомлинська, гасло "Все для дитини" змінилось на "Кадри вирішують все" [3: 41].

Необхідно зауважити, що вітчизняні педагоги боялись негативних наслідків предметної системи: ізолюваності навчальних дисциплін одна від одної, можливого відриву їх змісту від життя. З цією метою пропонувалося об'єднати зміст навчальних предметів на основі міжпредметних зв'язків, пов'язати його з оточуючим життям, виробничою працею і суспільно корисною роботою учнів.

Постанови ЦК ВКП(б) про школу 30-х років сформулювали ряд положень, які мали принципове значення для подальшого розвитку теорії змісту освіти і підбору матеріалу для певних навчальних дисциплін: 1) відповідність змісту шкільної освіти тогочасним досягненням науки і техніки (природничо-математичний цикл); 2) ідейно-політична, світоглядна спрямованість шкільних курсів (гуманітарний цикл); 3) зв'язок навчання з виробничою працею (політехнізація школи).

За О.В. Сухомлинською, концепцію змісту освіти даного періоду можна кваліфікувати як соціологізаторську, з прямою екстраполяцією на мету освіти – підготовку вузького спеціаліста, переконаного марксиста-ленінця [3: 41]. Тобто соціологізаторський підхід (утилітаризм) був спрямований на оволодіння учнями практичними вміннями і навичками у зв'язку з певною науковою галуззю.

У період Великої Вітчизняної війни і в післявоєнний період зміст освіти відповідав конкретним завданням навчання і виховання підростаючих поколінь в екстремальних умовах воєнного часу і в умовах відновлення зруйнованого війною народного господарства. Велись теоретичні пошуки в напрямку відбору матеріалу науки для навчального предмета, подолання формалізму у знаннях учнів, підвищення ідейного рівня змісту освіти.

У 50-х роках провідні вчені, дидакти (М.М. Скаткін, М.А. Данилов) намагалися по-новому підійти до змісту освіти, включаючи сюди насамперед мислення. Хоча домінантною дидактичною проблематикою залишалось подолання другорічництва, неспішності, формалізму у знаннях учнів, та дидактичні пошуки набували "обрисів проблеми, дидактичне осмислення якої все-таки значною мірою тяжіло до вирішення завдання підвищення рівня наукового обґрунтування навчання з метою свідомого й міцного засвоєння знань школярами" [4: 79]. Згодом з'явилося розуміння розвивальної функції навчання і як результату, і як основи для подальшого навчання. Але, як зазначають науковці, ці питання ставились переважно з позицій діяльності вчителя, а не учнів [3: 42].

Наприкінці 50-х – початку 60-х років, після прийняття закону "Про зміцнення зв'язку школи з життям і про подальший розвиток народної освіти в СРСР" (1958), значно змінилися підходи до змісту освіти. Цей документ, як підкреслює Л.В. Пироженко, передбачав структурну перебудову школи: впровадження загальної обов'язкової восьмирічної освіти; перетворення середньої десятирічної школи в одинадцятирічну; створення матеріально-технічної бази для оволодіння учнями шкіл однією з масових робітничих професій. Стратегічним напрямом розвитку школи у законі було визначено політехнізацію, посилення зв'язку школи з виробництвом, поєднання навчання з продуктивною працею, різкий поворот педагогічної науки та практики до принципів трудової школи. Крім того, в основу шкільної справи було покладено ідею підготовки всебічно розвинених будівників соціалізму. Погоджуємося з думкою О.Я. Савченко, яка вважала дані зміни важливим кроком уперед в удосконаленні змісту навчання. Проте на практиці нові ідеї втілювалися з великими труднощами і недоліками. Зокрема, за О.В. Сухомлинською, якщо ідеї політехнічної і трудової спрямованості в дусі закону 1958 р. досить швидко й непомітно трансформувались у звичну фразеологію про трудову й політехнічну підготовку, то висунення на чільне місце питання всебічного і гармонійного розвитку дитини надовго залишилось метою загальноосвітньої школи. Саме реалізація цієї мети вимагала зміни змісту освіти [3: 42].

Друга половина 60-х – початок 70-х років – наступний етап реформування змісту освіти. Постанова ЦК КПРС і Ради Міністрів СРСР "Про заходи подальшого поліпшення роботи середньої загальноосвітньої школи" (1966) визначила основні напрямки перебудови змісту освіти: 1) ідейне і теоретичне його збагачення на основі узгодження навчальних планів, програм та підручників з найновішими досягненнями науки, техніки, культури; 2) формування такого об'єму знань, який забезпечував би підготовку до подальшої освіти і самоосвіти; 3) повніше задоволення нахилів і здібностей учнів, їх інтересів до певних галузей знань і практичної діяльності [5: 90].

Зауважимо, що якщо в 50-х роках в основу змісту освіти був покладений дидактичний формалізм, спрямований на уміння мислити, то в 60-х – на початку 70-х років запанував дидактичний енциклопедизм з орієнтацією на оволодіння учнями широким колом знань. Від учителя вимагалось реалізувати мету вивчення власного предмета і водночас через нього формувати всебічно розвинену особистість.

У другій половині 70-х – першій половині 80-х років учені продовжували удосконалювати зміст середньої освіти: велась робота над уточненням програм, обґрунтуванням міжпредметних зв'язків, конкретизацією понять світоглядного і морального характеру. Крім того, активно досліджувалися шляхи розвитку мислення учнів, проблемне та програмоване навчання, запровадження кабінетної системи [6: 3]. Звернемо увагу на те, що у 80-х роках І.Я. Лернер, М.М. Скаткін, В.В. Краєвський вперше обґрунтували у своїх дослідженнях ідеї багатокомпонентної структури змісту як аналога соціального досвіду людства. Проте на практиці зміст шкільної освіти не зазнав принципових змін.

Усе вищезазначене дозволяє зробити висновок, що зміст освіти впродовж 30-х – кінця 80-х років змінювався не стільки за теоретичним обґрунтуванням науковців, скільки за вказівками партії, а навчальні плани, відображаючи ці установки, були досить нестабільними.

Вважаємо за необхідне виділити наступний етап розвитку змісту загальної середньої освіти, який розпочався 1988 р. і тривав до проголошення незалежності України. Цей період поклав початок побудові змісту шкільної освіти на оновлених методологічних засадах варіативності змісту шкільних навчальних курсів. На Всесоюзному з'їзді працівників народної освіти було обговорено дві концепції загальної середньої освіти: одна створена вченими АПН СРСР, інша – ініціативним науковим колективом "Школа".

Важливе зауваження робить О.Я. Савченко, яка зазначає, що в даних концепціях теоретичні підходи до формування змісту освіти напередодні 90-х років були своєрідним містком між традиційною радянською школою, що ось-ось мала відійти в минуле, і очікуваним реформуванням освіти у

посткомуністичних країнах [6: 3]. Ці документи визначали завдання оптимально поєднати загальноосвітню, політехнічну і професійну підготовку учнів, відобразити в змісті освіти знання про природу і суспільство, техніку, людину, досвід здійснення відомих способів діяльності, творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до дійсності. У зв'язку з цим почали перероблятися навчальні плани із врахуванням специфіки регіону і шкіл, що свідчило про спроби запровадити варіативність змісту освіти.

З початку 90-х років по 1995 р., з набуттям нашою державою незалежності, першочергового значення набули такі засади реформування змісту, як його деполітизація і максимальне насичення національним компонентом. В АПН України С.У. Гончаренком і Ю.І. Мальованим була розроблена та схвалена "Концепція гуманітаризації загальної середньої освіти". Створювалися підручники, особливо гуманітарного циклу, які мали спиратися на об'єктивність, національну спрямованість і розвивальність. О.В. Сухомлинська зауважує, що до процесу формування змісту освіти долучалося багато авторів, серед яких були й такі, що мали досить абстрактне уявлення і про зміст освіти, і про принципи, на яких має базуватися підручник [3: 42]. О.Я. Савченко підкреслює, що цілісного, глибокого реформування змісту в ці роки не відбулося. На практиці зміст змінювався повільно, вибірково і частково [6: 4].

Зауважимо, що до провідних тенденцій розвитку сучасної освіти належать її гуманізація, гуманітаризація та інтеграція. Вони, на думку М.Р. Арцишевської, вимагають не тільки переорієнтації цілей навчання і виховання – їх спрямування насамперед на розвиток особистості в інтересах самої людини, але й оновлення змісту освіти, більш широкого представлення у ньому досягнень соціально-гуманітарних наук [7: 3].

У 1996 – 1999 рр. робота над удосконаленням змісту освіти доповнилася створенням державних стандартів загальноосвітньої підготовки учнів та прийняттям низки законів про освіту. Надалі починає все активніше посилюватися ідея впровадження профільного навчання у старшій школі.

На початку ХХІ ст. підходи до змісту шкільної освіти не наполягають на знаннях, уміннях та навичках, а більше оперують поняттями "компетентність", "компетенції", "розвиток", "творчість", визначаючи таким чином нові пріоритети змісту освіти. Сьогодні компетентнісний підхід відіграє роль тієї методологічної основи, яка детермінує зміст загальної середньої освіти. Відбувається заміна предметно-знаннєвого характеру побудови змісту освіти компетентнісним.

Отже, розвиток змісту шкільної освіти можна представити у вигляді таких етапів: 1) 30-ті – 40-і роки ХХ ст.; 2) 50-ті – початок 60-х років ХХ ст.; 3) друга половина 60-х – початок 70-х років ХХ ст.; 4) друга половина 70-х – перша половина 80-х років ХХ ст.; 5) 1988 – 1991 рр.; 6) початок 90-х років ХХ ст. – початок ХХІ ст. Актуальною на сьогодні проблемою, яка чекає на своє вирішення, є дослідження ефективних шляхів здійснення компетентнісного підходу до побудови змісту загальної середньої освіти.

Список літератури

1. Педагогіка / За ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Вища школа, 1986. – 543 с.
2. Фіцула М.М. Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – К.: Видавничий центр "Академія", 2000. – 544 с.
3. Сухомлинська О. До питання про розвиток змісту загальної середньої освіти // Шлях освіти. – 2004. – № 3. – С. 39-43.
4. Селиверстова Е.Н. Развивающая функция обучения: концептуальное оформление (50-е гг. ХХ в.) // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 77-85.
5. Очерки истории педагогической науки в СССР (1917 – 1980) / Под. ред. Н.П. Кузина, М.Н. Колмаковой. – М.: Педагогика, 1986. – 288 с.
6. Савченко О. Зміст шкільної освіти на рубежі століть // Шлях освіти. – 2000. – № 3. – С. 2-6.
7. Арцишевська М.Р. Теоретико-методичні засади інтеграції знань про суспільство у змісті шкільної освіти: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.09. – Луцьк, 2000. – 188 с.